

EXTRA-SÉRIE, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

HOMENAGEM AO
PROFESSOR DOUTOR
JOÃO JOSÉ MATOS BOAVIDA

Función Docente y Sociedad. Límites y Oportunidades del Maestro

José Manuel Muñoz Rodríguez
Universidad de Salamanca

*“Não me iludo, mas agora estou em paz.
Repousando um instante sobre a doce plenitude desta hora,
regresso ao livro esquecido (Boavida, 2005, 9)*

Resumen

En este trabajo se plantea la encrucijada en la que se encuentra el maestro en este siglo debido a las circunstancias que rodean la función docente. Una cuestión que se desarrolla, por un lado, mostrando algunas de las demandas que la sociedad exige al maestro y, por otro lado, describiendo las dimensiones básicas que definen la herramienta con la que el maestro responde: la formación. Terminamos apuntando, a modo de conclusión, algunas de las vías por las que se puede avanzar en la investigación y la formación en torno a la función docente: la gestión de los espacios y de los tiempos.

Palabras clave: Función docente, formación del profesorado, maestro, espacio y tiempo.

1. Punto de partida

“Creo que ya he cumplido; los tiempos actuales les toca trabajarlos a otros”. Estas supuestas palabras u otras similares podrían ser las que presidieran el imaginario de cualquier profesor cuando llega la hora de la despedida profesional y toca disfrutar de otra manera de “uma conversa, uma música, um livro; ou a revisão de uma vida” (Boavida, 2005, 9). Todos tienen la sensación de marcharse con el deber cumplido y, sobre todo, con la sensación de que los numerosos y vertiginosos cambios a los que se ve sometida la profesión actualmente no están hechos para ellos. Son palabras que denotan un cierto sabor dulce hacia la profesión y más bien agrio hacia los alrededores de la profesión, hacia todo aquello que viene marcado desde fuera y, en buena parte de los casos, dificulta el oficio.

Un oficio, vetusto y noble, que a día de hoy, se encuentra en una cierta encrucijada, tras pasar ya varios años en cuarentena, en un momento difícil para encontrar un camino a seguir. Por un lado están los tópicos que más tienen que ver con el deseo que con la realidad. Son los convencionalismos sociales y el peso de la tradición que hacen hablar del maestro como aquel trabajador firme, comprometido, apoyado en valores y actitudes humanas, igualitarias, que ama y ennoblece su oficio, sabedor del respeto que se debe tener hacia su profesión. Dispuesto a afrontar retos y a no evitar problemas, conocedor de la trascendencia de su obrar; capaz de conciliar esfuerzo e intereses de padres, alumnos, compañeros, sociedad; personas, en definitiva, que disfrutan y hace disfrutar de y con la educación. Consistencias todas ellas que para unos serán vuelta atrás, para otros tradicionalismos vacíos de contenidos y quizá algunos otros piensen que es el objeto real del ser maestro, también en el siglo XXI. Por otro lado hay quienes piensan que la realidad no es esa sino otra bien distinta y que cuanto antes se sitúe y acepte el maestro esta tesitura antes estará en disposición de ejercer de la mejor manera posible su oficio. Una postura que habla de control al maestro, de poder fuera de las manos del maestro, de profesores acusados de servidores del poder, cuyos actos están constantemente sometidos a evaluación y contraste del cumplimiento de las normas. Profesores agobiados, quemados, con el constante ir y venir de leyes, de funciones burocráticas y administrativas, de falta de respeto por parte del resto de la comunidad educativa, de escaso o nulo reconocimiento social y profesional. "El discurso del Maestro ha sido desacralizado, banalizado, situado en el mismo plano que el de los mass media y la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y de escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber" (Lipovetsky, 1986, 39. Citado en Rodríguez Neira, 2010, 165-166).

No se trata de polarizar el camino a seguir en dicha encrucijada, ni de decantarnos por una u otra versión; cada dirección no es un camino distinto a seguir ni, incluso, son trayectos incompatibles sino, más bien, suponen esa trama cuyos polos son complementarios. Uno el deseo y otro, más que nos pese, la realidad. El malestar docente es una realidad desde hace años (Esteve, 1987). Y hoy en día viene revestido con tintes nuevos pero con la misma frialdad de siempre, poniendo más de relieve, si cabe, una afirmación muy clara: "a attitude do professor: um elemento determinante" (Boavida, 1991, 35). Y es que al profesor del siglo XXI se le piden muchas cosas, con poco asesoramiento y deficiente formación. Ya no vale sólo dar clase, y bien, sino que hay que orientar, acompañar, tutorizar, motivar, educar cuando, en muchos casos, los alumnos no quieren oír hablar de educación y no van ni mucho menos motivados al centro. Se agranda el saco de demandas hacia el profesorado; se les

tiene en el punto de mira constantemente y, en cambio, no se les prepara ni se les respalda adecuadamente (Esteve, 1997).

“Al profesorado se le pide hacer de todo un poco, cuidar en el recreo a los alumnos, encargarse del orden a la entrada y a la salida de la escuela, llenar formularios, atender a las madres y los padres, preparar la participación de sus alumnos en concursos de todo tipo, organizar salidas y fiestas variadas, entre otras actividades. Éste se encuentra sometido a una excesiva presión para que permanezca en estado invariable en tanto que fuente de conocimiento, equidad en cuanto a sus relaciones con los demás y equilibrio emocional en relación a su propia persona. Dicho revestimiento modélico debe ser agregado a la lista de demandas excesivas hacia la persona del profesor que se sitúa entre el estar siendo y el deber ser, entre la realidad y la imagen” (Esteban y Buxarrais, 2010, 103).

En esta tesitura, además, no sólo está su ser profesor sino, también, su ser profesor en relación con los otros y con lo otro. La relación educativa respecto de los otros cada día se vuelve más incontrolable (Esteve, 2010); el alumno, por un lado, concedor de su ser objeto más que sujeto en muchos de los casos, - y probablemente ahí esté la raíz de la muchos de los problemas de conducta de los chicos actualmente-, ha optado por abandonar el respeto, la moderación, tomando el mando de la autoridad, consecuencia, en muchos casos, de que el maestro no ha sido capaz de “construir un clima de apertura ao aluno” (Amado, 2000, 15). El compañero, por otro, se ha vuelto cómodo; siempre lo fue, pero a medida que se van aumentando sus funciones va decreciendo el interés por mantener constante la cooperación y la relación con los compañeros como herramienta vital de trabajo. Y los padres, en último término, salvando honrosas excepciones, han optado por situarse en el lado opuesto de la trama, exigiendo más que colaborado en aquello donde su capacidad de resiliencia ante la educación de sus hijos no da para más¹.

Entre medias, lo otro, la institución donde se cuecen estas relaciones: la escuela. Una institución de la que recientemente se dice “tiene los cristales rotos” (Rodríguez Neira, 2010) o, simplemente, anda “sin funciones” (Martín, 2010), en alusión a la escuela en cuanto que campo de luchas al que constantemente se le atribuyen funciones

¹ No tenemos más que leer el último informe del Defensor del Profesor del sindicato ANPE; Si bien los conflictos de baja intensidad, como los problemas para dar clase, han bajado respecto al curso pasado, del 34% al 28%, se mantiene, por el contrario, las llamadas por casos de agresiones físicas de padres (2%) y aumenta la actitud amenazante de estos respecto a los profesores de sus hijos en cuatro puntos (24% de los casos), y las denuncias en un punto (19%). http://www.anpe.es/noticias/index.php?option=com_content&task=view&id=875&Itemid=1

que es incapaz de cumplir; afirmación que suenan a impacto, a fractura, a trauma, a dolor. Probablemente porque, entre otros factores, en la institución escolar conviven viejos y nuevos problemas, viejas y nuevas culturas, viejas y nuevas demandas; el reto, para que dichos contrarios no convivan de forma traumática, es tener “la firme convicción de que la cuestión no es un problema de nuevos medios y más medios, sino más acertadamente un problema de nueva organización” (Vázquez; Sarramona y Touriñan, 2010, 38), en la que se sepa convivir desde múltiples sentidos, pues tanto profesores, como alumnos, políticas educativas y aprendizajes gozan de una naturaleza de sentidos intencionalidades múltiples.

Y al lado, en los alrededores de la escuela, la sociedad, el macrocontexto de la enseñanza y de la función docente. Una sociedad global que pide a la escuela promover el desarrollo del niño y el joven como miembro de una sociedad y, a su vez, proporcionarle los fundamentos para reproducir y ampliar la cultura local y global. Sin embargo, ante el avance en la realización de un mercado único y a la vista de las dificultades, cada vez mayores, que tienen algunos países para competir en el plano internacional, se plantea la necesidad de aumentar la eficacia de la escuela, buscando una mejor adecuación entre las capacidades adquiridas y las exigencias socioeconómicas del mercado. La interdependencia mayor entre los pueblos y la mundialización de los problemas, han situado a la escuela ante el imperativo de preparar a los jóvenes para responder a las leyes del mercado y desarrollar firmemente sus capacidades para competir en una sociedad plural y global, neoliberal (Díez, 2010), en cuyo proceso el profesor siempre tiene el papel protagonista.

Este es el escenario que hace que llevemos unos años percibiendo desánimo y descontento general en los profesores actuales, encontrándose su origen en el profundo desajuste entre las transformaciones y las demandas sociales, por un lado, y los cambios en el sistema educativo, por otro. Han cambiado las familias, los medios de comunicación, los sistemas de información, el mundo laboral, las expectativas de los jóvenes, los comportamientos sociales, las actitudes y los valores, y, en definitiva, la sociedad en su conjunto y, por consiguiente, las demandas de educación por parte de los chicos y de formación por parte del profesorado.

“los profesores se sienten inermes ante los nuevos tiempos y desbordados ante las enormes dificultades con las que se enfrentan. No es fácil que un profesor de forma individual pueda abordar aisladamente las nuevas tareas que se le exigen. Necesita un tipo de estructura escolar en la que encuentre las condiciones, los medios, el apoyo y el estímulo para hacerlo. En muchos casos no lo encuentra. Todavía no se ha valorado suficientemente que estamos inmersos en un profundo cambio de la enseñanza que exige algo más, mucho más que la incorporación de ordenadores en las aulas” (Marchesi, 2000).

2. Sociedad y función docente: miradas múltiples

El punto de partida no es en nada halagüeño. La sociedad mira de frente al profesorado y le exige un porte digno de la grandeza de su profesión; el profesorado, por su parte, observa a la sociedad, sus demandas, sus condiciones, e intenta ajustarse a todo, sabedor de que, en muchos casos, actuará de forma contraria a como muchos esperan que lo haga. No obstante, a pesar de ello, es consciente de que, inexorablemente, tiene que seguir oyendo y observando las demandas y, sobre todo, los cambios de la sociedad; su función es educar, pero en sociedad; hacer personas, pero siempre desde una perfecta armonía en el proceso de construcción entre las identidades personales y colectivas.

El contenido de las miradas es múltiple; son muchos y diversos los mensajes que la sociedad manda al profesorado. Si tuviéramos que quedarnos con los tópicos más pertinentes, quizá por actuales y extendidos a buena parte de la función docente, podríamos hablar de la inmigración, de las familias, de los valores y de las nuevas tecnologías, por cuanto que suponen la desaparición de muchas de las seguridades en las que se ha fundamentado la educación (Esteve, 2003). De una función docente de la selección a una de la inclusión; de una monocultural y a una intercultural, siempre desde un esfuerzo por construir una ciudadanía activa; ni código único ni relativismo individualista, sino una educación en valores acorde con la sociedad contingente e incierta en la que nos movemos.

Hablamos de cambios en la familia que han provocado, por un lado, reconstruir las formas de relación y de interpretación de las familias por parte de los profesores y, por otro lado, aumentar el peso de los profesores en la educación de los hijos, facilitando que la escolarización sea cada vez más temprana y más prolongado el tiempo de permanencia en ella (Pérez Alonso-Geta, 2010). Desde la sociedad se pide a los maestros ir más allá de la persona en función, del chico concreto, y participar, desde su actuar, de la cultura familiar en la que el niño se mueve. Más aún, la principal exigencia social viene establecida en cuanto que no sólo se trata de suplir a la familia, sino de ayudar y enseñar también a la familia a través de la formación del chico, con el objetivo de que la familia llegue a ser, igualmente, generadora de cambio social y no simplemente gestora del proceso de socialización de sus hijos. Hablamos de educación en valores lo que supone para el maestro no tanto tener en consideración algo que se ha perdido, pues toda persona, aún conviviendo con una época marcada por la pérdida de valores tradicionales, sigue siendo esencialmente valorante, tanto niños como jóvenes están constantemente eligiendo, prefiriendo, anteponiendo o posponiendo. La demanda de la sociedad viene por reconstruir los procesos educativos hasta el punto de educar en valores morales y éticos que ya no

son reconocidos como primordiales por los jóvenes de hoy en día. Se le pide, pues, formar personas autónomas y dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social, basándose en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto de los derechos humanos, dentro de un contexto incierto y contingente. Se les pide, en definitiva, que eduquen.

“Pienso que hay una vía para iniciar soluciones a las dificultades sobre el contenido y sobre la forma que hemos señalado. Este camino parte de la tesis de que la educación no es un adiestramiento sino que es la consecuencia adecuada al descubrimiento de que el ser humano no nace en la plenitud sino que va avanzando hacia ella gracias a su capacidad para comprometerse en lo que descubre como verdadero” (Ibáñez-Martín, 2010, 18).

Hablamos de interculturalidad en relación a la diversidad cultural tanto del aula, donde el profesor tiene que saber combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias culturales individuales o grupales, venciendo las desigualdades y fomentando la diversidad latente en los alumnos (Esteve, 2004); como aquella que sobrepasa el aula y se encuentra en los compañeros, en sus estilos docentes, en sus principios de actuación y relación. El trabajo del profesor debe romper con la exclusividad del aula y pasar a observar y coordinar su trabajo con diferentes grupos que forman una intranet cultural en torno a la escuela. El choque de culturas que surge alrededor de las instituciones escolares y de la práctica profesional del profesor es otra de las demandas que consideramos importantes y que el profesor debe asumir, apoyándonos en la idea de que la apertura de la escuela en general y, por tanto, del profesor en particular, es uno de los desafíos cruciales para la educación.

Y hablamos de nuevas tecnologías donde los profesores, además de facilitar el acceso a una formación basada en la adquisición de conocimientos deben permitir el desarrollo de las habilidades necesarias para que los chicos aprendan a desenvolverse en esta sociedad inundada por una nueva cultura, cultura informacional. El maestro tiene que manejarse en este nuevo mundo que nos exige ser hábiles en los procesos de selección y el procesamiento de la información, capaces para tomar decisiones, trabajar en grupo, ser polivalentes, flexibles. La adquisición de estas habilidades se hace imprescindible en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general y los profesores se ven obligados a saber gestionarlo (Tello y Aguaded, 2009).

Entendido desde un punto de vista laboral, yendo más allá del discurso pedagógico y hundiendo nuestra reflexión en demandas laborales de la sociedad, la demanda viene definida por un hecho indicado en el punto de partida: el grado de control

que el profesor tiene respecto de sus acciones, consecuencia, quizá, de la excesiva jerarquización que existe en la toma de decisiones. La ausencia de control puede provocar descontrol; si los profesores quieren verse a sí mismos como profesionales que están plenamente reconocidos por la sociedad, tendrán que conseguir cierto grado de control sobre las decisiones que afectan a su trabajo (Carbonell, 2006). Un control que se suscribe, dentro de este diálogo que se establece entre el profesor y la sociedad, en términos de autonomía y de calidad. La autonomía, limitada (Fernández Enguita, 1995). La Administración y las organizaciones regulan sus horarios, sus condiciones de trabajo, sus salarios, mecanismos de producción, etc., y, por su parte, la sociedad busca controlar sus resultados, o la falta de ellos, la puesta en escena de su trabajo, las bondades o los males de su puesta en escena, obligando al profesor a buscar la autonomía en el proceso, puesto que los objetivos y los resultados son autonomías que tiene coartadas tanto desde arriba como desde abajo.

Y por lo que respecta a la calidad de su profesión, viene estando argumentada en términos de mayor eficacia, mayor competencia, pero no tanto de cara a una mayor adaptación a la vida laboral. Los intereses económicos y competitivos de la sociedad ponen de relieve la necesidad de contar con sujetos eficaces económicamente y no tanto ubicados y reconocidos societal y laboralmente. La sociedad, por lo general, suele equiparar la calidad de la profesión docente con criterios académicos-económicos, dejando a un lado aquello que tiene que ver con los aspectos personales, sociales y culturales, de justicia social.

Ello a nivel estructural; a nivel más personal, como ya hemos apuntado igualmente en el epígrafe anterior, la sociedad le pide que no deje de ser el profesor soñador, que trate de acortar la distancia entre el ideal pedagógico e incluso utópico que se tiene cuando se comienza a trabajar, y la realidad concreta con la que se encuentra, la distancia entre su actuación real cotidiana y los ideales pedagógicos. En el momento presente se ha generalizado el pensamiento de que el profesor debe estar preparado para responder a multitud de demandas sociales y personales de los alumnos, e incluso de sus contextos cercanos. El equilibrio personal del docente, la priorización de actuaciones y el sentido crítico serán pieza clave en su labor respecto de esta demanda social.

Igualmente debe reorientar su labor profesional en virtud de las demandas laborales que existen hoy en día en la sociedad. Tradicionalmente, el maestro preparaba para el ejercicio inmediato de un puesto de trabajo olvidándose de lo que es la formación permanente. Hoy en día el trabajo existe, pero no en cualquier sitio ni de cualquier manera. El reto del profesor es, por un lado, aclarar y presentar ordenadamente al alumno el mundo laboral que le espera y los huecos profesionales que existen y, por

otro lado, formarle, además de académica y curricularmente, de cara al cambio permanente, a la transferencia de conocimientos, a la provisionalidad en el trabajo, a la variabilidad profesional. El profesor necesita acortar distancias entre el mundo laboral, la cultura socioeconómica, y la cultura individual del alumno (Sarramona, 2000).

3. Formación y función docente: miradas necesarias

El diálogo establecido es fuerte; cara a cara. Las demandas que la sociedad pide al profesor no dejan de ser viejas demandas pero revestidas de las contingencias sociales y culturales propias de la sociedad del siglo XXI. El profesor debe de responder, sin dejar de mirar a la cara, a la sociedad. Y lo hace desde su trabajo, en su día a día, ejerciendo de maestro como sabe hacerlo, desde el "necessário diálogo entre a razão e a experiência" (Boavida y Amado, 2006a, 66). Su práctica docente, profesional y ética, es la mejor herramienta para entablar el diálogo. No obstante, existe otra herramienta imprescindible a la que el profesor acude para poder reforzar sus argumentos en la trama comunicacional que establece con la sociedad: la formación. Como hemos visto son numerosos los rasgos que configuran el desempeño profesional de los docentes; sus condiciones de trabajo, la valoración social que reciben, las perspectivas laborales que tienen, etc. Entre ellas se encuentra la formación, caracterizada como uno de los rasgos o factores principales que condiciona y condicionará su labor docente. La actualización y el reciclaje permanente es uno de los aspectos más característicos de las profesiones actualmente, también del maestro, aspecto por el cual la formación se está convirtiendo en un ámbito de conocimiento e investigación afianzado y relativamente complejo (Arnaus, 1999).

Se trata de una herramienta con diversas aristas: la calidad de la formación, el tiempo disponible para realizarla, la priorización de las cuestiones en las que formarse, los estímulos o incentivos que se reciben para ello, etc. Desde nuestro punto de vista, el mayor problema se encuentra en la descontextualización, a todos los niveles, a la que se enfrenta la formación, al no partir de la experiencia y de las condiciones en las que debe llevarse a cabo la práctica docente. Ello se concreta en la influencia de las creencias previas del desarrollo del profesor y en el diseño de contextos que no sólo respondan a imperativos morales y resolutivos sino, también, culturales y credenciales. La complejidad de la enseñanza, y por consiguiente de la formación, ha sido por lo general simplificada sin lógica ninguna, formando al profesor como si dicha complejidad pudiera reducirse al control de variables y a la aplicación de técnicas o métodos descontextualizados, primando la razón tecnológica como guía científica e inspiración intelectual y obviando el ser competente del profesorado (Cano, 2005).

Así las cosas, ¿cuáles son los caminos que debiera tomar o retomar la formación del maestro? ¿Cuáles debe ser los argumentos que debe tener el maestro a través de la formación para poder responder la sociedad? Por lo que respecta a la formación inicial, consideramos que los futuros docentes deberían verse como “creadores de cultura” (González Faraco, 2000) dentro del espacio complejo y adverso que les ha tocado vivir. Los planeamientos efectuados anteriormente por parte de la sociedad instan a que la formación sea algo más que un compendio curricular en el que la iniciativa del futuro maestro tenga cabida, más allá de idolatrías metodológicas y modas intelectuales, buscando, por tanto, rutas de formación principalmente flexibles y, sobre todo, polivalentes, lejos de planteamientos monocordes y acabados, considerando la formación inicial como una parte y no un fragmento de un itinerario (Ibermon, 1994).

Respecto de la formación continua hemos de buscar superar el hecho establecido de realizar prácticas y cursos político-pedagógicos generalizados y, desde nuestro punto de vista, muy discutidos. Se hace imprescindible un ejercicio de replanteamiento esencial de la política que mueve la formación; necesitamos remover intereses para poder sacar a la luz falsos planteamientos y plantear directrices formativas más allá de lo considerado política y económicamente correcto; hemos de romper con los moldes establecidos en cuanto a las concepciones epistemológicas y metodológicas se refiere, huyendo de los viejos paradigmas disciplinares, visiones esquemáticas de la realidad, “inteligencia ciega”, buscando lo que Morin llama “unitatis miltplex”, superardor del reduccionismo que fragmenta y del holismo que considera la unidad en abstracto (Morin, 1994).

Una y otra, la inicial y la continua, añaden a su engranaje una excesiva orientación local, encapsulación territorial, en la que se encuentra la formación, faltando así una necesaria cooperación internacional. El idioma, un escaso conocimiento de la formación en otros países, las diferencias en las estructuras y la excesiva orientación del currículum, no facilitan la movilidad del profesorado en activo y, lo que es peor, del que viene (Bilde, Good and Goodson, 2000). Son los gobiernos europeos quienes deben perfeccionar la calidad de la enseñanza ampliando las fronteras de la formación inicial y perfeccionando desde otros puntos de mira la formación continua. En este sentido debemos superar los programas de formación amparados en el denominado modelo de profesor eficaz y utilizar enfoques más de corte descriptivo, considerando el éxito del profesor en función de una actuación correcta, que responde al conjunto de condicionantes que influyen en la labor del maestro, y en donde los fracasos docentes, si se permite la expresión, no son resultado del maestro en sí mismo sino de su actuación, centrándose no tanto en como debe ser y actuar el profesor

sino, más bien, en que éste sea capaz de identificar su estilo de actuación, reconocer las funciones que cumple su comportamiento y caracterizando las situaciones en las que pueda tener sentido un determinado estilo de ser maestro.

“Sem dúvida que é indispensável a um bom professor uma sólida formação científica, embora, como se sabe, esta não seja, só por si, suficiente para ser um bom professor” (Boavida y Amado, 2006b, 55).

En suma, más allá de anticipar un formación al más puro estilo profético, situados en la absoluta previsión, obsesionados con la eficiencia teleológica, hemos de aceptar, por un lado, el escenario polivalente y heterogéneo con que nos encontramos en educación de cara a formar profesionales adaptables, creativos, culturalmente inquietos y comprometidos con su función de maestro, indagando no tanto en el cómo formar sino poniendo énfasis en el por qué, de cara a formar profesionales autoformativos, que perciben su formación como parte vital de su desarrollo profesional. Y, por otro lado, hemos de crear contextos formativos donde los profesores encuentren comunidades, espacios colectivos, inquietos, colaboradores, e intelectualmente implicados de cara a la formación (Marcelo y Vaillant, 2009).

4. Función docente y arte².

El hipotético profesor del que hablábamos al inicio del trabajo, a parte de sentirse seguro de que deja el puesto bajo la idea del deber cumplido, en la mayor parte de los casos, tiene la sensación de que el oficio de maestro que ha desempeñado y siguen desempeñando sus compañeros mucho de creatividad tiene (Babicka y otros, 2010) y, en consecuencia, algo de artista hay dentro. Muchos pensamos que cuando unos padres aciertan en la educación de sus hijos, en muchas ocasiones, reciben el calificativo de artistas. Y más aún, cuando hemos comprobado el buen hacer de un maestro en el aula no hemos detenido nuestro pensamiento para calificarlo como artista, maestro capaz de enganchar a los alumnos que se encuentran totalmente desmotivados en el centro, cuya clase consigue prolongación en la mente y en los discursos de los alumnos más allá de la hora de duración, que disfruta y hace disfrutar en clase, que consigue, en definitiva, que todos los implicados en el proceso participen de un mismo tiempo y de un mismo espacio, aún siendo virtual o incluso

2 Algunas de estas ideas fueron expuestas en el XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación, “La escuela en crisis”, en una adenda bajo el título: “La figura del profesor en la reconstrucción del sentido de la actividad educativa escolar”.

asincrónico, condiciones imprescindibles para que exista la sintonía necesaria dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje (García, Martín y Muñoz, 2010).

Hablaban los profesores Ángel García y Fernando Gil en el citado Seminario sobre “la visible polifonía que exhibe hoy la vida interna de la escuela” (García y Gil, 2010, 84) que, unida a las numerosas fundones que le corresponden a un maestro dentro y fuera del aula anteriormente nombradas, nos invitan a hacer un replanteamiento del rol del maestro en clave de artista, porque de lo contrario en difíciles se encontrará para poder llevar a cabo su función. No en el sentido de improvisar sino de crear. El artista, como el profesor, no sale a escena sin una cierta planificación de su actuación. De entrada, la improvisación, no suele ser el elemento esencial de su función. Lo que ocurre es que tanto en un caso como en el otro, las demandas emanadas por parte de la sociedad obligan al profesor, como le ocurre al artista con su público, en un primer momento, a detectar cuales van siendo las demandas surgidas para, posteriormente, intentar ir respondiendo a las mismas, actuando en función del momento de la acción, de su referente cronotópico.

¿Cuáles serían los rasgos que definirían este perfil de artista del maestro? Ya hemos indicado algunos de los que viene siendo realidad y que describen, en cierto modo, la encrucijada en la que se ve sometido; incluso existen experiencias interesantes al respecto (Jové, 2008). No obstante vamos a detenernos sólo en dos que consideramos clave y que responden a las dimensiones humanas básicas: la gestión del espacio y la gestión del tiempo. Pues si algo consigue un artista es que ante su obra la sensación temporal y espacial sea enriquecedora, significativa y constructiva.

“Si hiciéremos una encuesta entre el profesorado actual de todas las etapas y les preguntáramos cuáles son los aspectos más problemáticos del funcionamiento de los centros estamos convencidos que, la mayoría de los encuestados, coincidirían en señalar espacio y tiempo como dos de los aspectos que dificultan el desarrollo normal de la labor educativa y la mejora del funcionamiento de la escuela” (Doménech y Viñas, 1997, 7).

Planteamos la gestión de espacios no sólo en cuanto que ubicación y disposición física de los espacios escolares sino también en referencia a su gestión social y cultural, de mundo de la vida, pues en función de ella comprobamos distintos modos de pensar y de hacer función docente. Expresado en otros términos, tras la expresión muy común de los alumnos al salir de un centro educativo -aquí no me siento realizado-, o esa otra que sale de la boca de un profesor al salir de su aula -aquí hay mal ambiente-, en el fondo, y quizá no tan en el fondo, lo que traslucen, son identidades des-ubicadas, des-territorializadas. En el fondo de estas imágenes y realidades coexiste una serie

de patrones de conductas y afectos que pueden ser interpretados y gestionados por parte del maestro desde una perspectiva topológica.

En un Seminario de Teoría de la Educación Interuniversitario³ posterior en el que se trató el tema de la participación educativa del estudiante universitario se habló de la escasa participación de los alumnos, entre otros elementos, por falta de sentido de comunidad, consecuencia de un escaso sentido de pertenencia a la Universidad. Pues bien, algunos de los problemas actuales que encontramos en las clases y en los centros educativos son consecuencia de que los alumnos van a clase, están en ella, pero no se realizan ni se desarrollan en ella, no tienen un sentimiento de pertenencia, no construyen su identidad. El profesor no sólo debe afrontar la gestión de espacios educativos en cuanto que escenarios físicos sino, también, en el sentido de lugares con entidad propia, con capacidad de ser agente activo en los procesos educativos. En consecuencia el profesor debe estar capacitado para pasar de un sentido abstracto de espacio, físico y geográfico, puramente arquitectónico, a una concepción del mismo adherida a la acción humana y, en consecuencia, a la acción educativa. Hacer personas, construir identidades personales y colectivas, educar en el sentido amplio y primario del término, puede interpretarse a través de la gestión de los espacios de referencia y esto, a su vez, puede entenderse en el sentido de decisión y acción educativa por parte del profesor. De lo contrario, estaremos defendiendo postulados homogéneos y descarnados, carentes del lenguaje que conforma la dimensión topológica de la acción humana. Dicho de otro modo, repensar la función del profesor en clave de gestor de espacios supone reconstruir la acción educativa, siendo conscientes de que los espacios proporcionan oportunidades de acción, dando así un paso más allá del simple ejercicio de contextualización de la acción educativa. Cuando visitamos un museo o acudimos a una obra de teatro o un concierto, uno de los objetivos del artista es que el espectador o visitante se sienta como en casa, a gusto. Gestionar espacios como el aula o el colegio supone ayudar a los alumnos a mejorar ese sentimiento territorial que les puede permitir comunicar a los demás sus necesidades básicas de relación y de existencia, del sentido personal y colectivo imprescindible para construir su identidad, sentido de comunidad. Devolver a los alumnos, vía gestión de espacios, la posibilidad de reconocerse en ellos como paso previo para alcanzar su propio sentido y, quizá, a partir de ahí, plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje desde otra perspectiva.

3 XXIX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. "Formación y participación de los estudiantes en la universidad". Universidad Complutense - 21 al 23 de noviembre de 2010.

Y planteamos la gestión de tiempos no tanto en el sentido del debate, que sigue estando de actualidad (Pedró, 2010)⁴, de la jornada escolar, en cuanto que continúa o partida, ni incluso de la relación y prolongación entre los tiempos escolares y extraescolares que pudiera afectar más de lleno a la función del profesor sino, más bien, estamos hablando de ese tiempo que es pero que pasa y que cuando hemos tenido la sensación de una buena gestión de la enseñanza ha pasado rápido, para el maestro y para el alumno, pues el tiempo de la educación vale lo que de impactante, significativo y enriquecedor tiene para quien lo vive⁵.

Somos conscientes del vasto campo en el que nos enmarañamos; más aún, que estudiar el tiempo desde un punto de vista educativo nos obligaría a estudiar dicha variable desde múltiples significados y diferentes problemáticas (Muntañola, 2007), entre otros aspectos, porque no todo tiempo de enseñanza es a su vez tiempo de aprendizaje, ni el tiempo de dedicación del profesor es sólo el tiempo de enseñanza, ni es lo mismo hablar de tiempo educativo que de tiempo de enseñanza, por señalar algunos. Pero la inquietud que despiertan algunos hechos tiene más valor que los problemas que emergen, implicando la necesidad de atender a los aspectos antropológico-educativos tanto en la formación de los maestros como en su práctica profesional, atendiendo así no sólo a los aspectos objetivos del tiempo sino, sobre todo, a sus dimensiones más subjetivas y existenciales que nos permiten hablar y pensar en la persona tanto en aquello que es y que hace como en lo que puede ser y puede llegar a hacer. El tiempo en relación con la personas, es lineal e irreversible pero, también, es probable y posible, en cuya conformación educativa el rol del maestro tiene mucho que decir.

El maestro está abocado a pensar qué espacios y tiempos tienen y quieren los alumnos y, sobre todo, qué posibilidades existen de postular interdependencias en base a gestión de tiempos y espacios pues, en última instancia, todos estamos inmersos en un cruce de pertenencias territoriales y temporales, tanto presenciales como virtuales. Ello invita a efectuar una propuesta donde las bases estén apoyadas en la gestión de los tiempos y de los espacios de cara a que faculten los procesos de aprendizaje. La forma cómo se están llevando a cabo las nuevas prácticas educativas por parte de los maestros está firmemente vinculada a los conceptos de familia, cultura, valores

4 En el informe de la OECD "*Education at a Glance, 2010*", vemos que sigue siendo un tema estudiado y el tiempo escolar de los chicos, diferenciando, obviamente, por países. http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html (Consultado 20/11/2010).

5 Son diversas las investigaciones donde se ha comprobado que una buena gestión temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta pertinente y oportuna para mejorar la calidad del proceso (Trepát y Comes, 1998; Romero, 2000). Más aún, se ha constatado la relación que existe entre esta variable y el rendimiento, tanto del alumno como del profesor, así como con la calidad del propio sistema educativo (Gimeno, 2008).

información, tecnología, etc. que los maestros tienen que considerar si quieren entablar diálogo constructivo con la sociedad, razonando y pensando sobre el cambio, y enfrentándose a las contradicciones y paradojas de su oficio que operen de base en este nuevo mundo globalizado necesitado de actuaciones parciales, locales, donde los tiempos y los espacios siguen jugando un papel protagonista.

Bibliografía

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: CRIAPASA.
- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. I. Pérez Gómez y otros (eds.). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Akal.
- Babicka, A. y otros (2010). Competencia creativa del profesor, en *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1). (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha: (15/10/2010).
- Bilde, B. J., Godd, T. L. y Goodson, I. V. (2000). *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona: Paidós.
- Boavida, J. (2001). *Filosofia-do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Invetigação Científica.
- (2005). *Um instante e toda a vida*. Lisboa: Indiciso de oiro.
- Boavida, J. y Amado, J. (2006a). *Epistemología, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- (2006b). A especificidade do educativo: seu potencial teórico e prático. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40/1, 43-62.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Carbonell, J. (2006). El profesorado: Entre el binomio de la seguridad-certeza y el triángulo riesgo-inseguridad-incertidumbre. En J. Gimeno (comp.) *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar (109-122)*. Madrid: Morata.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 23-38. (Enlace web: <http://www.aufop.com>) - Consultada en fecha (16/10/2010).
- Esteban Bara, F. y Buxarrais, M^a R. (2010). El sentido de la actividad educativa escolar en la formación del profesorado. En J. Hernández; S. Molina y M. Inda (coords.). *La escuela hoy (101-107)*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- (2003). *La tercera revolución educativa. La ecuación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural, *Bordon. Revista de Pedagogía*, 56/1, 95-116.
- (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

- Fernández Enguita, M. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- García del Dujo, A. y Gil Cantero, F. (2010). Reconstrucción del sentido de la actividad educativa escolar. En J. V. Peña y M^a C, Fernández (coords.). *La escuela en crisis* (79-104). Barcelona: Octaedro.
- García del Dujo, A.; Martín García, A. V. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2010). Análisis del tiempo en los entornos virtuales de formación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 22/2, 111-130.
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- González Faraco, J. C. (2000). *Cómo se fabrican los maestros*. Huelva: Regué.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Madrid: Facultad de Educación. Centro de formación del profesorado.
- Ibermon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jové Peres, J. J. (2008). *Art i educació. Cartes a uns mestres*. Lleida: Edicions Universitat de Lleida.
- Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muntañola, J. (2007). *Las formas del tiempo. Vol. I. Arquitectura, educación y sociedad*. Badajoz: @becedario
- Pedró, F. (2010). De la jornada al ritmo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 406, 14-15.
- Pérez Alonso-Geta, P. M^a. (dir.) (2010). *Infancia y familias. Valores y estilos de educación (6-14 años)*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de Valencia.
- Rodríguez Neira, T. (2010). *Los cristales rotos de la escuela*. Barcelona: Sello Editorial.
- Sarramona, J. (2000). El futuro de la escuela. En T. Rodríguez Neira; J. V. Peña Calvo y J. Hernández García. *Cambio educativo: Presente y futuro*. Oviedo: Servicio de publicaciones Universidad.
- Tello, J. y Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos, *Píxel-Bit: Revista de medios y educación*, 34, 31-47.
- Vázquez, G.; Sarramona, J. y Touriñan, J. M. (2010). La escuela en crisis. En J. V. Peña y M^a C, Fernández (coords.). *La escuela en crisis* (17-78). Barcelona: Octaedro.

Résumé

Ce document aborde la croisée des chemins dans laquelle se trouve l'enseignant de ce siècle due aux circonstances entourant le rôle pédagogique. Cette question est développée, d'un côté, montrant quelques-unes des exigences que la société exige de l'enseignant et, d'autre part, décrivant les dimensions de base qui définissent l'outil avec lequel l'enseignant répond: la formation. Le text conclut en notant quelques pistes pour l'avance de la recherche et la formation sur l'enseignement: la gestion de l'espace et le temps.

Mots-clé: Fonction enseignante, formation du professeur, maitre, Space et temps.

Abstract

"This paper approaches the crossroads where is the teacher of this century due to the circumstances surrounding the teaching. This question is developed, on the one hand, showing some of the demands that society requires the teacher and, on the other hand, describing the basic dimensions that define the tool with which the teacher answers: the training. As a conclusion, the paper finish pointing some of the ways to advance research and training about teaching: the management of space and time."

Key-words: Educational function, formation of the professor, teacher, space and time.